Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8170259
Centre d'intérêt: 72

Foley, Irène.

Développement d'une didactique de la communication en classe de français au primaire assurant la jonction entre l'oral et l'écrit et conciliant le développement du goût de l'écriture avec celui des compétences à écrire correctement : rapport final / responsable du projet, Irène Foley ; membres du groupe de recherche, Cyril Doyon... [et al.]. -- Shawinigan-Sud : Commission scolaire Val-Mauricie, 1980.
19 f. ; 28 cm.

En tête du titre: Recherche appliquée en enseignement du français.

Cote Dewey: 372.6'044/F663d Cote LC: LB/1577/.F

Descripteur(s): *Didactique du français *Expression écrite *Expression orale *Communication *Elaboration de guides pédagogiques *Matériel didactique *Primaire (Niveau)

Partant de l'hypothèse qu'une classification des objectifs d'apprentissage ne peut devenir significative et opérante qu'à l'aide de travaux d'élaboration et de mise au point de guides méthodologiques ainsi que de procédures opérationnelles de la classe de français, cette recherche tend à élaborer une didactique du français écrit visant à développer les habiletés langagières des élèves. Ce rapport décrit et analyse la pratique de l'enseignement de la communication écrite au primaire telle qu'elle se vit dans le groupe concerné par le projet, fait part d'une expérimentation de réajustements en classe de français et présente l'élaboration d'un guide méthodologique et d'une procédure opérationnelle.

Une équipe de la C.S. Val-Mauricie et une de la C.S. de Shawinigan se sont fusionnées en septembre 1979. La nouvelle équipe, constituée de dix enseignants des deux cycles du primaire, d'un étudiant-maître, d'un responsable universitaire et de deux conseillers pédagogiques en français se réunit toutes les deux semaines durant trois heures. Tout au long de la recherche, en regard de ses besoins, l'équipe a élaboré des instruments de planification et d'évaluation: Démarche de planification par processus; Correction des productions écrites des élèves; Organisation de la classe: travail d'équipe; Intervention en classe: conflits d'équipe; Grille d'évaluation d'une pièce de théâtre. Ces instruments se retrouvent dans le texte.

Bien que l'équipe ait réalisé une partie du guide méthodologique, elle est consciente qu'il est loin d'être terminé et affirme qu'il serait insatisfaisant de laisser ce travail inachevé. Elle juge aussi que le nouveau programme est difficilement utilisable comme tel par tous les enseignants tant que des outils didactiques d'accompagnement réalistes et applicables au milieu ne seront pas mis au point.

Type de document: d
Région(s) administrative(s): 04
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170258

COMMISSION SCOLAIRE VAL-MAURICIE

RECHERCHE APPLIQUEE EN ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

Développement d'une didactique de la communication en classe de français au primaire assurant la jonction entre l'oral et l'écrit et conciliant le développement du goût de l'écriture avec celui des compétences à écrire correctement.

RAPPORT FINAL

Mai 1980

Responsable du projet:

Irène Foley, UQTR

Membres du groupe de recherche:

Cyril Doyon, cons. péd. en français
Jacqueline Bellemare
Marcelle Bonenfant
Céline Hélie
Fernande Lamothe
Thérèse Lamothe
Rose Poudrier
Lilly Vivier

E D U Q 8170258

COMMISSION SCOLAIRE VAL-MAURICIE

RECHERCHE APPLIQUEE EN ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

Développement d'une didactique de la communication en classe de français au primaire assurant la jonction entre l'oral et l'écrit et conciliant le développement du goût de l'écriture avec celui des compétences à écrire correctement.

RAPPORT FINAL

Mai 1980

Responsable du projet:

Irène Foley, UQTR

Membres du groupe de recherche:

Cyril Doyon, cons. péd. en français
Jacqueline Bellemare
Marcelle Bonenfant
Céline Hélie
Fernande Lamothe
Thérèse Lamothe
Rose Poudrier
Lilly Vivier

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DE L'EQUIPE ..... p. 1

PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE ..... p. 1

HYPOTHESE DE LA RECHERCHE ..... p. 3

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ..... p. 3

PROGRAMME DE LA RECHERCHE ..... p. 4

OPERATIONALISATION DU MODELE D'INTERVENTION

Modalités de constitution du groupe ..... p. 5

Modalités de fonctionnement du groupe ..... p. 6

Retombées:

Au niveau de la construction d'outils didactiques ..... p. 8

Au niveau des réajustements de la pratique ..... p. 15

Au niveau de l'examen critique du modèle ..... p. 17

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS ..... p. 19

RECHERCHE APPLIQUEE EN ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

1. Identification

Responsable de l'équipe pédagogique:	François Bilodeau, U.Q.T.-R.
Responsable du projet à l'U.Q.T.-R.:	Irène Poley
Coordonnateur du projet à la Commission scolaire:	Cyril Doyon
Expérimentatrices de la recherche:	Jacqueline Bellemare Marcelle Bonenfant Céline Hélie Fernande Lamothe Thérèse Lamothe Rose Poudrier Lilly Vivier

Titre du projet:

Développement d'une didactique de la communication en classe de français au primaire assurant la jonction entre l'oral et l'écrit et conciliant le développement du goût de l'écriture avec celui des compétences à écrire correctement.

2. Problématique

Dans la pratique de l'enseignement du français au primaire, on a souvent eu tendance à séparer ou à opposer enseignement correctif de l'écrit et développement du goût d'écriture. Dans les faits, la didactique du français oscille encore entre l'enseignement formel correctif (essentiellement les cahiers d'exercices) et le développement du goût de parler et d'écrire dans des situations de communication.

Une première analyse de la pratique actuelle nous permet déjà d'identifier les questions que posent l'enseignement formel correctif et la pratique de la communication:

a) l'enseignement formel correctif soulève les questions suivantes:

1) le manque de motivation chez les élèves va s'accentuant d'un degré à un autre. L'écriture apparaît souvent comme un devoir ou un exercice scolaire qui n'a rien à voir avec les besoins de la vie.

2) l'enseignement formel consiste essentiellement en l'enseignement d'une grammaire. Or, le développement de la linguistique a permis l'élaboration de plusieurs grammaires. Laquelle choisir? Et si un élève a à changer de grammaire parce qu'il change d'école? En fait, on peut vite se rendre compte que l'apprentissage d'une ou de plusieurs grammaires fait écran par rapport au développement des habiletés langagières

3) les exercices formels définis par des questions de grammaire constituent un fonctionnement à vide qui, comme tel, peut expliquer en partie le manque de motivation des élèves et qui soulève aussi le problème du non transfert, au niveau de la pratique effective, des habiletés développées au niveau des exercices formels.

4) l'écrit tend à devenir le barème de l'oral pquisqu'il n'y a encore de grammaires que pour l'écrit. Cela pose un problème presque insoluble à l'enseignant qui se voit contraint d'enseigner une langue orale qui ne tient pas compte des habiletés langagières de la langue parlée. Dans cette perspective, l'écrit tend à occuper la plus grande partie de la classe de français.

5) la "connaissance" des règles de grammaire ne semble pas comporter tous les éléments nécessaires pour le développement des compétences à écrire correctement.

b) la pratique de la communication en classe de français soulève les questions suivantes:

1) les enseignants manquent d'outils d'évaluation des apprentissages faits par les enfants. Les outils développés à partir des exercices formels sont inadaptés, en effet, à évaluer le développement des habiletés langagières. Ce manque de points de repère opérationnels engendre dans la pratique insécurité, insatisfaction, incohérence parfois et souvent abandon d'une didactique axée sur la communication.

2) la pratique de l'enseignement formel correctif a permis le développement d'une programmation des apprentissages des enfants selon le déroulement séquentiel et logique des notions de grammaire. Une didactique qui s'articule autour de la

pratique effective de la communication ne peut plus utiliser une telle planification séquentielle et linéaire. On voit encore mal, dans la pratique, comment concilier programmation et pratique effective de la communication en classe de français.

3) la tradition pédagogique dans nos écoles primaires est très largement définie en fonction d'une didactique d'enseignement formel et correctif de la langue. Les éléments d'un savoir-faire pédagogique défini en fonction d'une didactique de la communication sont encore à élever tant au niveau de l'aménagement des situations de communication qu'à celui des interventions du maître à l'intérieur de ces situations. Notons, par exemple, le point délicat du dosage des attentes du maître en regard des performances qu'il attend des enfants.

3. Hypothèse

En somme, une classification des objectifs d'apprentissage des enfants est urgente. On peut espérer que le programme du MEQ puisse apporter une réponse à cette question.

Nous formulons l'hypothèse toutefois qu'une telle réponse ne peut devenir significative et opérante qu'à l'aide de travaux d'élaboration et de mise au point de guide méthodologiques et de prodédures opérationnelles de la classe de français.

4. Objectifs

Les éléments de l'analyse amorcée dans la problématique nous fournissent une indication précise des objectifs à poursuivre dans cette recherche:

1) Développer une didactique du français écrit visant à développer les habiletés langagières des élèves.

2) Plus particulièrement développer un guide méthodologique et une procédure opérationnelle visant, d'une part, à identifier les éléments d'une programmation et d'une évaluation axées sur le processus de développement des habiletés langagières à l'écrit et, d'autre part, à élaborer du matériel didactique adapté à ce type de fonctionnement.

3) Articuler la pratique de la communication écrite en rapport avec celle de la communication orale, notamment pour le 1er cycle du primaire.

5. Programme du projet

1) Description de la pratique de l'enseignement de la communication écrite telle qu'elle se vit actuellement dans le groupe concerné par le projet.

2) Analyse de la pratique d'enseignement de la communication écrite telle qu'elle se vit actuellement dans le groupe concerné par le projet

3) Expérimentation de réajustements en classe de français.

4) Elaboration d'un guide méthodologique et d'une procédure opérationnelle.

---

6. Opérationalisation du modèle d'intervention.

6.1 Modalités de constitution du groupe.

Le groupe de recherche a été très rapidement formé en raison de l'échéancier relatif à la présentation du projet au Ministère de l'Education. Une limite de trois semaines était accordée aux commissions scolaires intéressées.

Commission scolaire Val-Mauricie.

A la commission scolaire Val-Mauricie, dans un premier temps, le conseiller pédagogique a contacté individuellement les étudiants qui terminaient alors le programme PERMAFRA et qui étaient intéressés à poursuivre une démarche de perfectionnement en enseignement du français, compte tenu que la maîtrise PERMAFRA ne pouvait être offerte au primaire. Quatre (4) étudiants sur onze (11) ont répondu favorablement à l'invitation.
Par ailleurs, dans un second temps, au moment de la formation d'un nouveau groupe de départ P.P.M.F., trois (3) enseignants étaient intéressés à participer à un perfectionnement mais sans être obligés de respecter les exigences de ce programme. Le conseiller pédagogique les a alors invités à faire partie de cette équipe de recherche.
Ainsi, un groupe de sept (7) enseignants fut constitué et participa à une première rencontre avec l'U.Q.T.-R. pour déterminer le sujet de la recherche, la problématique et les objectifs du projet ainsi que les modalités de fonctionnement.

Commission scolaire de Shawinigan.

A la commission scolaire de Shawinigan, une invitation fut lancée à tous les enseignants. A partir de nombreuses réponses reçues, le conseiller pédagogique dut faire un choix parmi ces personnes en tenant compte de deux principaux critères: la représentativité des écoles et des niveaux d'enseignement à l'intérieur de l'équipe.
Par la suite, les démarches de constitution furent sensiblement les mêmes que celles de Val-Mauricie.

Fusion des équipes des deux commissions scolaires.

En septembre dernier, au début du projet, la commission scolaire de Shawinigan, constatant le démantèlement de son groupe et la ressemblance du sujet de recherche, demandait de se joindre à l'équipe Val-Mauricie. De ce fait, on assurait la représentativité de chacun des degrés du cours primaire.
Ainsi, l'équipe est maintenant constituée de dix (10) en-

seignants des deux cycles, d'un étudiant-maître, d'un responsable universitaire et de deux conseillers pédagogiques en français.

6.2 Modalités de fonctionnement du groupe.

Dynamique du groupe.

De la même façon qu'au moment de la formation initiale de l'équipe, il devenait important de s'assurer que les personnes aient des affinités professionnelles et interpersonnelles; de la même façon au moment de la fusion des deux groupes, il a été essentiel de se garantir de l'existence de ces conditions préalables.
Ainsi, il est possible d'affirmer que le groupe actuel est dynamique et déterminé à la tâche. Aucun conflit personnel n'existe. Les membres échangent facilement, avec beaucoup de simplicité et ne se sentent pas jugés.
A la fin de chacune des réunions le groupe se rencontre informellement pour fraterniser et poursuivre des échanges individuels reliés à l'expérimentation en classe.

Implication du conseiller pédagogique.

Le conseiller pédagogique se perçoit comme un membre à part égale dans le groupe. Il assure un rôle de soutien dans l'équipe au même titre que les enseignants. Le groupe n'est pas gêné par sa présence.
Plus particulièrement, il tente de répondre à des interrogations de par sa formation et sa fonction et d'apporter de l'information et du soutien pédagogique à des problèmes d'ordre local, comme par exemple les craintes manifestées sur la "continuité primaire-secondaire".
De plus, il juge important de se donner comme autres tâches la rédaction des compte rendus des réunions et la préparation des "ordre du jour".
Enfin, le conseiller pédagogique assure un lien avec le milieu immédiat: ainsi, il a négocié avec la Commission scolaire l'acceptation de ce projet et le dégagement des enseignants; il informe régulièrement le Directeur de l'enseignement de l'importance de ce travail et de ses implications dans la commission scolaire; afin d'assurer une meilleure gestion, il transmet aux administrateurs scolaires les demandes d'ordre administratif soulevées dans l'équipe et les négocie; il transmet également aux principaux d'école concernés le calendrier des rencontres et tente d'obtenir du "feedback" sur la perception des membres de l'équipe dans son école.

Rythme et nombre des rencontres.

L'équipe se réunit régulièrement à toutes les deux semaines.

Un total de sept jours et demi (7 1/2) de rencontres pour l'année a été accordé par la Commission scolaire.

Ces réunions se font sur le temps de travail, durent trois (3) heures - soit une demi-journée - et se tiennent au Centre administratif de la commission scolaire Val-Mauricie. La suppléance occasionnée par ces rencontres est défrayée totalement par l'U.Q.T.-R.

Interaction avec l'U.Q.T.-R.

La personne-ressource de l'U.Q.T.-R. assure l'animation de chacune des rencontres.
Le chercheur-animateur aide l'équipe à analyser ce qu'elle fait, fournit de l'information, présente des cadres de recherche et propose des hypothèses de travail.Il est attentif aux sentiments et besoins exprimés par les membres et se préoccupe du lent cheminement qu'implique un tel travail de recherche.
De ce fait, l'équipe l'accepte facilement; les interventions démontrent clairement que les personnes sont à l'aise, peuvent exprimer leurs craintes, leurs préoccupations et manifester verbalement leurs opinions.

Les séminaires sont jugés importants par le conseiller pédagogique. Dans cette démarche de perfectionnement et de recherche, ils jouent un rôle de soutien, de ressourcement personnel et de mise au point du travail réalisé dans le milieu.

Interaction avec le milieu enseignant.

Bien qu'il est possible que l'équipe soit perçue, auprès des autres enseignants, comme un groupe "choisi", qui fonctionne en vase clos, il ne semble pas se poser actuellement de graves problèmes.
Cependant, il deviendra bientôt nécessaire, par mesure de prévention, d'informer tous les principaux d'école, la partie syndicale du Comité Paritaire de Consultation et les enseignants en général des critères de sélection qui ont amené la constitution de l'équipe ainsi que du travail réalisé dans cette recherche.
Cette affirmation devient encore plus réelle puisqu'il semble se dessiner un nouveau rôle pour les membres de cette équipe: celui de personne-ressource auprès du conseiller pédagogique dans l'implantation du nouveau programme de français. À l'intérieur de son école et au niveau de son degré respectif, l'enseignant sera perçu comme pouvant apporter des témoignages pratiques sur le vécu de cette pédagogie en classe de français.

6.3 Retombées

6.3.1 Au niveau de la construction d'outils didactiques.

Tout au long de la recherche, en regard de ses besoins, l'équipe a élaboré divers instruments de planification et d'évaluation:

6.3.1.1 - Démarche de planification par processus.
6.3.1.2 - Correction des productions écrites des élèves.
6.3.1.3 - Organisation de la classe: travail d'équipe.
6.3.1.4 - Intervention en classe: conflits d'équipe.
6.3.1.5 - Grille d'évaluation d'une pièce de théâtre.

Ces instruments se retrouvent aux pages suivantes.

Par ailleurs, l'équipe a identifié d'autres besoins sur lesquels elle aimerait travailler prochainement:

Mesure et évaluation des apprentissages.

L'équipe est consciente que d'une part, l'objectif principal de la classe de français est le développement des habiletés langagières de communication chez les élèves et que d'autre part, les instruments actuels de mesure et d'évaluation en français écrit ne rejoignent pas tous les éléments composants de la communication.
L'équipe constate que ces instruments de mesure et d'évaluation n'atteignent que le code et ne respectent pas les autres éléments constituants.
De ce fait, elle désire bâtir et expérimenter des instruments de mesure et d'évaluation qui soient plus pertinents au mode de planification préconisé.

Moyens d'information aux parents.

L'équipe est également consciente que le bulletin scolaire dans sa forme actuelle ne renseigne pas les parents et les autres enseignants sur l'acquisition des habiletés langagières des élèves.
Elle veut sensibiliser les administrateurs scolaires, les parents et les autres collègues en élaborant et en expérimentant d'autres moyens d'information jugés plus adéquats, tels: la fabrication du dictionnaire par l'élève, la remise des travaux d'élèves aux parents, la réalisation d'un catalogue contenant les habiletés, les connaissances et les techniques à acquérir au niveau donné.

Banque de situations de communication écrite.

Enfin, l'équipe prévoit réaliser une banque d'activités de communication écrite, à partir de celles proposées dans le nouveau programme, qui après expérimentation seront jugées les plus appropriées par rapport à leur rapprochement d'avec la pratique effective en classe.

6.3.1.1 DEMARCHE DE PLANIFICATION PAR PROCESSUS

1) Thème: - suggéré par le maître;
- suggéré par les enfants;
- amené par les circonstances (événement imprévu);
- suggéré par des organismes.

N.B. Si un de ces thèmes ne captive pas les enfants, il vaut mieux le laisser tomber.

2) Brain storming: cette étape se fait à l'oral.

a) écrire toutes les idées des élèves et celles du maître sans les juger;

b) avec les enfants, éliminer celles qui sont impossibles à réaliser;

c) à partir des idées suggérées, essayer de convaincre la classe en disant pourquoi on les a choisies (discours incitatif);

d) choisir un thème.

3) Exploitation du thème: cette étape conduit à la réalisation des activités.

a) Brain storming sur les sous-thèmes.

b) Formation d'équipes à partir de l'intérêt que suscitent ces sous-thèmes; choix d'un président et d'un secrétaire par équipe.

c) Inventaire des ressources: - interview de personnes;
- bibliothèque;
- magasins;
- etc.

d) Exploitation des ressources en vue de ...:
- présentation aux autres;
- exposition;
- affichage;
- album
- etc.

N.B. Il serait souhaitable de soumettre un plan aux équipes:
- ce que vous voulez faire?
- de quoi vous avez besoin?
- comment présenter votre production?

e) Objectivation: - au fur et à mesure de la démarche (selon les besoins)
- à la fin de l'activité (retour sur l'activité pour savoir ce qui a été appris)

f) Evaluation des apprentissages: - en équipe
- avec toute la classe

g) Présentation des travaux: - à la classe
- devant les parents
- devant le principal
- à une autre classe
- etc...

6.3.1.2 Comment corriger les travaux des enfants?

N.B. Il est évident que ce n'est pas au maître à tout corriger; qu'est-ce qre ça rapporte alors aux élèves?

Inventaire de solutions facilitant la correction:

L'équipe, par un "brain storming" tente de trouver des solutions au "comment" pourrait se faire la correction.

1) former des groupes de correcteurs (2 à 3 élèves) choisis par la classe; ces élèves corrigent une première fois les copies à l'aide d'instruments de référence tels le code grammatical, le dictionnaire et l'échelle orthographique. Dans un second temps, un autre comité de responsables (4 élèves) revisent les copies;

2) pour un envoi collectif destiné à un unique destinataire, la correction se fait avec toute la classe;

3) en sous-groupes (2 élèves), chacun corrige une copie à tour de rôle;

4) apporter les travaux à la maison pour que les élèves se fassent aider;

5) écrire les copies au tableau et les corriger collectivement;

6) ne pas corriger les écrits et attendre le "feedback" du destinataire;

7) placer la copie de l'élève sous le projecteur opaque et la corriger collectivement;

8) échanger les copies entre classes de même niveau;

9) le maître corrige chaque copie;

10) les élèves sont divisés en trois équipes responsables chacune de la correction d'un groupe fonctionnel: groupe sujet, groupe verbe, groupe complément;

11) les élèves inscrivent leurs noms sur une liste d'attente; au fur et à mesure de leur temps libre, ils viennent se faire corriger par le maître avant d'afficher leurs travaux.

Critères de correction:

Il devient important, afin d'aider les enfants à mieux se corriger, de leur donner certains critères.

Sur quoi portera la correction?

- sur le message:
  - le message global a-t-il du sens? est-ce qu'on comprend bien ce que le locuteur veut dire?
  - les mots ont-ils du sens? sont-ils justes?
  - les phrases ont-elles du sens? est-ce qu'on redit toujours la même chose d'une phrase à l'autre?

- sur le code:
  - les signes conventionnels (orthographe d'usage)
  - les règles grammaticales (orthographe grammaticale)
  - les règles sémantiques (syntaxe)

L'équipe propose de faire confiance aux enfants: ils désirent se corriger s'ils sont motivés par leurs envois.

Implications découlant de la correction des travaux d'élèves:

- Plusieurs moyens de correction supposent un travail d'équipe chez les enfants et soulèvent des interrogations:
  - qu'est-ce qu'on fait quand on a des problèmes de travail d'équipe?
  - comment aider les élèves à travailler en équipe?
- Ces formes de correction remettent en question la mesure et l'évaluation des apprentissages. L'équipe s'interroge de nouveau sur la valeur des notes à transmettre au bulletin scolaire et se demande toujours à quoi elles servent.

6.3.1.3 CONDITIONS FAVORISANT LE TRAVAIL D'EQUIPE EN CLASSE

1) Choix des équipes:

- critères de formation des équipes: . talents - conceptualisateurs
  - verbaux
  - artistiques
  . affinités de caractère
  . goûts semblables pour activités.

2) Consignes par les enfants:

- les écrire;
- les afficher.

3) Responsabilités à chaque membre de l'équipe:

- chef d'équipe: . distribuer les tâches dans l'équipe
  . surveiller la participation de chaque membre
  . évaluer positivement la participation de chaque membre.
- matériel à ramasser après l'activité;
- matériel à préparer pour l'activité;
- faire respecter les consignes;
- ordre et propreté;
- secrétaire de l'équipe: rapporteur des connaissances apprises.

N.B. Tout au long de l'année, faire la rotation des rôles à l'intérieur des équipes.

4) Evaluation du travail d'équipe:

- par le chef d'équipe: - commentaires positifs sur chaque membre.
- par l'équipe: . consignes
  . fonctionnement
  . esprit

5) Responsabilités à chaque élève de la classe.

6.3.1.4 Conflits d'équipe

Pour résoudre certains conflits interpersonnels, il existe des techniques d'intervention très profitables. L'équipe s'informe sur quelques-unes de ces techniques développées par Thomas Gordon (références: "Parents Efficaces" ; "Enseignants Efficaces").

1) Le maître intervient dans une situation conflictuelle entre des enfants:

. il existe des obstacles à une bonne communication; Gordon en énumère 12;

. dans une situation conflictuelle, il faut éviter:
- de rassurer
- de donner des conseils
- de moraliser

mais plutôt:
- identifier le sentiment de l'élève au-delà des mots;
- refléter ce sentiment en lui disant pourquoi;
(ex.: "Tu es malheureux parce que tu aimerais avoir un rôle plus long dans cette pièce.")
- montrer qu'on comprend ce que l'élève ressent.

2) Le maître vit une situation conflictuelle avec un enfant:

. emploi du message "je" : dire ce que je ressens, quel comportement me dérange et pourquoi cela me dérange.

exemples: "Je suis choqué quand tu tournes ta règle parce que je ne peux me concentrer."

"Je suis choqué quand tu me donnes ta feuille sans qu'elle soit signée."

6.3.1.5 GRILLE D'EVALUATION D'UNE PIECE DE THEATRE

Afin de rendre les enfants conscients des composantes de cette communication (objectivation), l'équipe suggère que l'appréciation soit faite par la classe à partir de critères établis à l'avance:

- parler d'une voix forte de telle sorte que les élèves de la dernière rangée puissent entendre;
- se tourner vers le public;
- savoir le texte par coeur;
- bien articuler;
- bien structurer l'histoire:
  - début (introduction)
  - développement (où? quand? qui? pourquoi? comment?)
  - dénouement
- exprimer ses sentiments par le ton et les gestes;
- réaliser des costumes:
  - couleur;
  - forme;
  - originalité.
- fabriquer des décors:
  - couleur;
  - forme;
  - originalité;
  - circonstances

Utilisation de cette grille:

L'équipe suggère de remettre cette grille aux enfants au moment où le besoin se fait sentir. Elle considère que la remettre trop tôt pourrait brimer leurs inspirations. Il faut éviter de précéder le besoin, de répondre à des questions que les enfants ne se posent pas.

Cette grille peut surtout être utilisée à la fin de la pièce comme autre moyen de mesure et d'évaluation en plus de celui qui consiste à évaluer la réaction des enfants pendant la présentation de la pièce.

6.3.2 Au niveau des réajustements de la pratique.

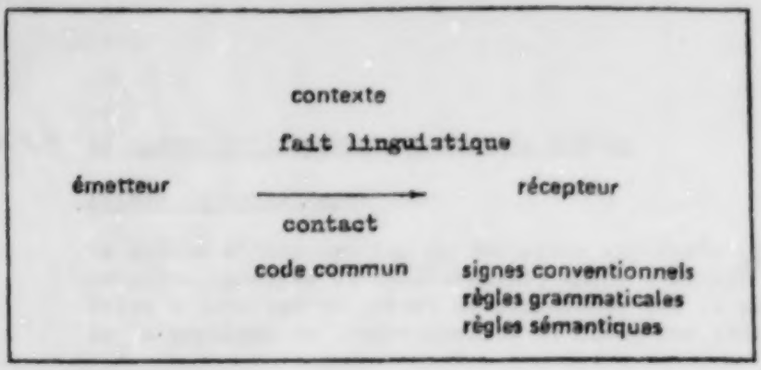
Au fur et à mesure de la recherche, certaines affirmations catégoriques sont devenues plus nuancées et feraient même présentement l'objet de contreverses.
Au début, on affirmait clairement que si les enfants font des fautes, c'est parce qu'ils manquent d'attention, d'observation et de concentration. Déjà, à la troisième rencontre, on nuance cet énoncé: après avoir vécu une situation de journal de classe où l'élève copiait son texte sur stencil, on se rend compte que l'enfant copie avec plus d'attention si c'est son texte, s'il sait qu'il sera lu et s'il décide personnellement de le faire.

Par ailleurs, au début de la recherche, on affirmait unanimement que "plus les écrits sont spontanés, plus il y a de fautes". Après avoir vécu d'autres expériences où les enfants voulaient vraiment écrire (retour sur les frustrations à la récréation, retour sur les comportements à la piscine, classe-neige, correspondance avec d'autres élèves), on énonce à la septième rencontre que "les enfants désirent se corriger s'ils sont motivés par leurs envois".

Toujours au début de cette recherche, l'équipe décrivait des activités d'écriture axées sur le code. On se préoccupait de rendre agréable l'enseignement de la grammaire; il n'y avait pas vraiment de communication.
Maintenant, l'équipe décrit davantage des situations de communication écrite. On peut aisément affirmer que le schéma de la communication est assimilé. L'équipe essaie, en proposant des activités ou en partant de celles qui se présentent en classe, de faire en sorte que tous les éléments de la communication soient présents.
Le tableau de la page suivante est extrait du compte rendu de la huitième rencontre.

L'élément "code" semble prendre moins d'importance par rapport aux autres éléments constitutifs. Contrairement au début de la recherche, on s'interroge maintenant sur la réelle importance du métalangage dans l'enseignement du français au primaire.
En faisant vivre des activités de communication, on se rend compte qu'il est plus important pour les élèves de savoir utiliser les règles qui régissent les mots entre eux que de savoir les identifier.

L'équipe rend conscience qu'elle rend les enfants habiles à faire des exercices plutôt que de les rendre habiles à écrire. On remet en cause la "large place" accordée aux exercices au détriment de la pratique effective. En proposant des activités de communication écrite, on n'a plus de temps de faire faire les cahiers d'exercices; ce qui, contrairement au début de la recherche, semble devenir une moins grande préoccupation.



Ce schéma sert de grille d'analyse à nos activités de communication écrite en classe. Elle s'élabore ainsi pour le moment:

- émetteur: . a-t-il une intention de communiquer?
  . quelle est-elle? (faire rire, distraire, informer, raconter, etc.)

- interlocuteur: . existe-t-il?
  . est-il présent ou absent?
  . est-il connu de l'émetteur?
  . a-t-il tenu compte de l'intention de l'émetteur?

- fait linguistique: . ce qu'il est?
  . a-t-il du sens?

- contexte: . existe-t-il?

- contact: . existe-t-il?
  . quel est-il?
  . a-t-il fait en sorte qu'il y ait vraiment eu communication?
  . a-t-il influencé l'interlocuteur?

- code: . est-il correct?
  . la variété de langue utilisée est-elle appropriée?
  . quelle influence a-t-il sur le fait linguistique?
  . quelle importance prend-il pour le locuteur?
  . a-t-il aidé à mieux communiquer?

Quand on analyse une communication écrite, on devrait se servir de tous ces éléments afin de l'améliorer et non seulement s'attarder aux fautes. Bien que le code ait son importance, il n'est pas le seul élément à analyser dans une situation de communication.

6.3.3 Au niveau de l'examen critique du modèle.

Prises de conscience.

Ce modèle d'intervention en recherche appliquée (description, analyse et réajustement) amène l'équipe à faire d'importantes prises de conscience car il part de la pratique de l'enseignement et non d'une théorie.

Ainsi, il a été très embarassant d'admettre que l'école "traditionnelle" nous a formés à écrire sans faute, mais que nous détestons écrire. Nous n'avons pas le goût d'écrire.

Ainsi, il a été surprenant de réaliser que le projet de recherche, quoique spécialisé en enseignement du français, est relié à une nouvelle conception de l'enseignement. Il n'est pas possible de cloisonner cette recherche à l'intérieur d'une discipline académique: elle remet en cause plusieurs facteurs influant sur l'enseignement dont: la planification et l'organisation de la classe ("comment ne pas faire faire toute la même chose à toute la classe en même temps?"), les interventions ("comment aider les élèves à travailler en équipe?"), l'intégration des matières ("comment intégrer la catéchèse, les sciences humaines, les sciences naturelles au français?"), la mesure et l'évaluation ("comment évaluer les habiletés langagières?"). Notre projet de recherche implique des changements à chacun de ces niveaux.

Ainsi, il a été provoquant de reconnaître qu'il existe une contradiction entre les valeurs qu'on veut privilégier chez les élèves (autonomie, responsabilité, liberté) et nos interventions en classe. Cette agression a permis de se situer et de rechercher un modèle d'enseignement plus conforme à nos croyances.
Le tableau des pages suivantes illustre ce cheminement.

Mouvement oscillatoire.

Ce modèle d'intervention en recherche appliquée permet également à l'équipe d'analyser sa pratique actuelle et de tenter des changements en enseignement de la communication écrite.
Toutefois, même si elle croit à "l'efficacité" de cette pratique nouvelle en classe de français, l'équipe est tiraillée entre cette croyance et une forme d'insécurité pédagogique provenant peut-être de convictions "traditionnelles" plus profondes mais sûrement de la confrontation avec les réalités du milieu scolaire.

A titre d'exemple, on pourrait citer la même préoccupation qui fut exprimée à la première rencontre et qu'on

17.A

MODELES D'ENSEIGNEMENT

	MODELE I	MODELE II	MODELE III
NATURE	• modèle autoritaire (avec des variantes) • modèle où le maître décide de tout ou presque	• modèle laisser faire • modèle où l'élève décide de tout ou presque	• modèle qu'on ne peut encore identifier • modèle où le maître et les élèves décident ensemble
VALEURS	• soumission: l'enfant doit apprendre à se plier aux contraintes extérieures et intérieures de l'école, car dans la vie c'est comme ça.	• liberté totale: on ne se plie à aucune contrainte extérieure ni intérieure. Le maître est soumis aux élèves.	• autonomie, liberté, responsabilité. Il existe des contraintes sur lesquelles on n'a pas de pouvoir de les changer; il faut les accepter et en tirer le meilleur parti possible.
RELATIONS	• le maître décide des règlements dans la classe (ex.: aiguisage des crayons)	• il n'existe aucun règlement; on fait ce qu'on veut.	• le maître et les élèves décident ensemble des règlements; on essaie de trouver des solutions acceptables par toute la classe (ex.: règlements qui régissent un travail d'équipe: travail collectif où chacun apporte sa contribution). • faire confiance aux enfants.
APPRENTISSAGE	• le maître impose la méthode de travail	• aucune méthode de travail	• le maître suggère une méthode de travail; • il faut de la directivité dans le processus mais on ne connaît pas à l'avance les résultats; • la communication est importante: on communique son travail aux autres; • les enfants apprennent à s'organiser: chacun à une tâche à réaliser (planification).

MODELES D'ENSEIGNEMENT

	MODELE I	MODELE II	MODELE III
PLANIFICATION	• planification du contenu à enseigner	• pas de planification par le maître	• planification du processus d'apprentissage; • on ne connaît pas à l'avance le contenu qui sera appris.
MESURE ET EVALUATION	• on mesure le contenu des apprentissages par des tests	• pas de mesure ni d'évaluation par le maître	• la mesure ne peut porter sur le contenu car on n'a pu le planifier; • évaluation est importante à faire avec les enfants; • évaluation consiste à décoder les apprentissages prévus et imprévus réalisés par les élèves; • décoder les apprentissages suppose d'être attentif à ce que les enfants apprennent; • une planification du processus amène une évaluation correspondante; cela suppose de nouveaux instruments de mesure et d'évaluation.

retrouve dans le compte rendu de la huitième rencontre: "En faisant beaucoup d'activités de communication écrite, ne risque-t-on pas de ne pas voir tout le programme?"

C'est pourquoi, ce modèle se caractérise par un mouvement oscillatoire: on affirme catégoriquement ses croyances; on fait des prises de conscience; on nuance ses affirmations; on essaie des "choses"; on se confronte à des difficultés; on revient en arrière; on les analyse; on s'essaie de nouveau; on se bute à d'autres difficultés; on retourne encore en arrière et ainsi de suite. C'est ce phénomène de déséquilibre qui se vit à l'intérieur de l'équipe et qui est inhérent à tout véritable changement.

Changements opérés.

Contrairement au début de cette recherche, l'équipe est maintenant convaincue que cette approche, quoique exigeante, est la meilleure. Cependant, elle a encore besoin de se sécuriser en choisissant un cahier d'exercices plus adapté aux connaissances du programme et en s'en servant comme "moyen de dépannage".

Maintenant, elle croit que les activités de communication sont prioritaires alors qu'au début elle les percevait comme secondaires. Elle affirme qu'à travers les activités de communication, on peut "faire passer le programme", alors qu'elle croyait qu'on ne pouvait le faire que par des exercices.

On croit actuellement que le métalangage n'est pas essentiel au développement de l'habileté à écrire alors qu'on le jugeait très important au début de cette recherche.

L'équipe est consciente qu'il faut un changement quant à la mesure et l'évaluation puisque la planification de son enseignement a changé. Elle ne peut continuer à évaluer comme auparavant puisque les exercices ne sont plus fondamentalement l'objet de son enseignement.

Enfin, l'équipe affirme que ses interventions sont plus appropriées aux valeurs éducatives d'autonomie, de respect des autres, de sens des responsabilités qu'elle veut transmettre aux enfants.

Evaluation globale de ce modèle.

Ce modèle d'intervention est jugé très valable: il respecte le cheminement des personnes engagées volontairement dans ce changement, car il part de ce qu'elles vivent comme préoccupations quotidiennes.

Les retours que l'équipe fait sur son cheminement à l'aide des compte rendus, lui permettent de constater une évolution certaine qui n'est pas linéaire mais plutôt concentrique.

Evidemment, comme tout véritable changement, cette démarche implique beaucoup de temps.

7. Conclusions et recommandations.

L'équipe désire poursuivre ce projet de recherche en 1980-1981. Bien qu'elle ait réalisé une partie du guide méthodologique, elle est consciente qu'il est loin d'être terminé, compte tenu qu'elle vient d'identifier des outils didactiques précis lui permettant de cheminer plus efficacement. Ainsi, l'équipe affirme qu'il lui serait très insatisfaisant de laisser ce travail inachevé.

De plus, l'équipe constate que les résultats partiels de ce travail incomplet ne peuvent qu'entraîner des conséquences néfastes sur l'implantation du nouveau programme de français dans la Commission scolaire. En effet, de par la nature de cette recherche, l'équipe se considère actuellement comme "expérimentatrice" de ce nouveau programme et juge qu'il est difficilement utilisable comme tel par tous les enseignants tant que des outils didactiques d'accompagnement réalistes et applicables à notre milieu ne seront pas mis au point. Par l'expérimentation de la pratique d'enseignement de la communication écrite et de sa confrontation aux réalités actuelles du milieu, l'équipe essaie d'identifier ces conditions préalables à l'implantation du nouveau programme de français.

Par conséquent, elle demande à la Commission scolaire et plus particulièrement aux principaux d'école, d'une part, de lui permettre de poursuivre ce projet de recherche en 1980-1981 avec les mêmes modalités de fonctionnement qu'en 1979-1980 et d'autre part, d'étudier les possibilités matérielles et la rentabilité pédagogique qu'entraînerait la mise en place d'une nouvelle équipe de recherche en français rejoignant d'autres enseignants du milieu.